۸۷-۱۰۶

رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه

فرزانه امجدیان[۱] محمود بهرامی[۲]

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی اهمال‌کاری در رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفته است. این پژوهش از نوع توصیفی و همبستگی است. جامعه آماری شامل همهٔ دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهرکرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بوده که براساس جدول نمونه‌گیری مورگان ۳۷۳ نفر به‌عنوان نمونه و به‌روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت(۱۹۸۲)، اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور(۱۹۹۹) بود. تجزیه و تحلیل آماری با به‌کارگیری آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL انجام شده است. نتایج نشان داد که ضریب مسیر میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری برابر ۰/۳۴ است. در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۵۳- و ضریب مسیر اثر اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۴۱- بود که نشان‌دهندهٔ ارتباط معنادار متغیرهای پژوهش است. همچنین نتایج نشان داد که اهمال‌کاری به میزان ۰/۱۴- در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است. به این معنا که با اضافه کردن متغیر اهمال‌کاری در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی، مقدار رابطه به ۰/۶۷- می‌رسد. بنابراین نقش میانجی اهمال‌کاری مورد تأیید قرار گرفت. باتوجه به نتایج به‌دست آمده شناخت خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری و جلوگیری از آنها امری مهم و ضروری برای کمک به دانش‌آموزان و بهبود نظام آموزشی است.

کلید واژگان: خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان

☑ تاریخ دریافت: ۹۸/۷/۲۹ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۹/۶/۱

۱. دانشجوی دوره دکتری تخصصی مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
f.amjadiyan64@gmail.com

۲. **نویسنده مسئول:** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. bahrami201367@gmail.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

مقدمه

پیشرفت تحصیلی[1] دانش‌آموزان از مسائل مهمی است که ذهن دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت را در کشورهای گوناگون به خود مشغول داشته (ژائو، لی، ما، ژانگ[2]، ۲۰۱۹) و از آنجا که هر گونه ارتقایی در زمینه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و علمی به پیشرفت آموزشی هر کشور وابسته است، بنابراین ضروری است که بیش از پیش به مسئله پیشرفت تحصیلی پرداخته شود. از این‌رو، هر نظام آموزشی به‌دنبال شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی فراگیران در جهت رشد و تعالی اهداف موردنظر و راهکارهایی برای رسیدن به آنها است (عاشوری، آزادمرد، جلیل‌آبکنار و معینی‌کیا، ۱۳۹۲).

دانش‌آموزان در محیطهای آموزشی برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با چالشهای متعدد مواجه می‌شوند که این چالشها می‌تواند اثرات زیانباری بر عملکرد تحصیلی آنها داشته باشد (نریمانی، محمدی، الماسی‌راد و محمدی، ۱۳۹۶). یکی از این چالشهایی که گریبانگیر دانش‌آموزان در محیطهای آموزشی است خودناتوان‌سازی تحصیلی[3] است. برگلاس و جونز[4] از پیشگامان روانشناسی، خودناتوان سازی را یک رفتار یا انتخاب و یا مجموعه‌ای از عملکرد تعریف کرده‌اند که فرصت مناسبی به‌وجود می‌آورد تا افراد، شکست را به عوامل خارجی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند (مارتین[5]، ۱۹۹۸). افراد، مجموعه‌ای از راهبردها را به کار می‌گیرند تا به آنها به‌منزلهٔ قربانیان شرایط و نه قربانیان ناتوان نگریسته شود. برگلاس و جونز این راهبردها را «خودناتوان‌سازی» نامیدند، زیرا استفاده از آنها ممکن است به تضعیف عملکرد بینجامد. زمانی که فرد از پذیرش مسئولیت عملکرد خود اجتناب می‌کند، نوعی راهبرد خودناتوان‌سازی را به‌کار می‌گیرد (رئیسی، هاشمی‌شیخ‌شبانی و فاتحی‌زاده، ۱۳۸۳).

خودناتوان‌سازی به‌مثابه نوعی رفتار اجتنابی، مستقیماً عملکرد تحصیلی را تضعیف می‌کند (متساپلتو[6] و همکاران، ۲۰۱۵)، منجر به کاهش عملکرد تحصیلی می‌شود، تأثیری ماندگار بر شخصیت و سازگاری فرد در آینده می‌گذارد و از رشد فرد در بزرگسالی جلوگیری می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا خودناتوان‌سازی در چند سال اخیر به‌مثابه یکی از موانع پیشرفت تحصیلی شناخته شده است (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

کاوینگتون[7] (۱۹۹۲) نقشی اساسی در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی داشته است. نظریه خودارزشی وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود و اجتناب از دریافت برچسب کودن است. یکی از راههایی که دانش‌آموزان می‌توانند از آن طریق از خوردن

1. Educational Achievement
2. Zhao, Li, Ma & Zhang
3. Academic self-handicapping
4. Berglas & Jones
5. Martin
6. Metsäpelto
7. Covington

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

برچسب کودن اجتناب کنند، اســـتفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی است. اگر بپذیریم که خودناتوان‌سازی یکی از اشکال مشکل‌زای رفتار است، باید بپذیریم که پیامدهای منفی و مخربی می‌تواند به‌همراه داشته باشد. پژوهشها نشـــان داده‌اند که خودناتوان‌سازی اغلب با نگرشها، عواطف و رفتارهای نامناســـب و منفی همراه است. همچنین خودناتوان‌سازی و عملکرد بر یکدیگر اثر می‌گذارند و همدیگر را تقویت می‌کنند (به نقل از ابافت، ۱۳۸۷). در حقیقت ناتوان‌ســـازی خود یک راهبرد پیشگیرانه است که در آن فرد در مسیر ارزیابی خود موانعی می‌تراشد که بتواند شکستهای احتمالی خود را به آن موانع نسبت دهد و از اضطراب خود جلوگیری کند (ووسیک و آکسوم[1]، ۲۰۱۶).

تفاوت جنســـی یکی از پایدارترین تفاوتهایی است که در مطالعات روانشناسی باید مورد توجه قرار گیرد. بنابر نتایج پژوهشهای گوناگون، خودناتوان‌سازی نیز از پدیده‌هایی است که تحت‌تأثیر تفاوت جنس اســـت. بر این اساس مردها به احتمال بیشـــتری خودناتوان‌سازی رفتاری را نشان می‌دهند، درحالی‌که تفاوت معناداری بین احتمال اســـتفاده از راهبرد خودناتوان‌سازی در شکل ادعایی آن در زنان و مردان وجود ندارد (رحمانی، ۱۳۹۳).

در چندین پژوهش گزارش شده است که مردان پیش از انجام دادن کارهایی که قرار است مورد ارزیابی قرار گیرند، نسبت به زنان بیشتر دست به خودناتوان‌سازی می‌زنند و رفتارهایی مانند انتخاب داروهای بازدارنده یا انجام ندادن تمرین کافی از آنان ســـر می‌زند. پژوهشـــهای دیگر نشـــان داده اند که زنان از راهبردهایی مانند ادعای داشتن استرس زیاد، خلق بد و اضطراب، بیشتر از مردان استفاده می‌کنند (بنت، مک‌درموت، من، هاردین[2]، ۲۰۱۷).

از تفســـیرهایی که در مورد نتایج متفاوت زنان و مردان در استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی ارائه می‌شود، یکی این است که دختران دچار سطح بالای خودناتوان‌سازی به دلیل فرایند اجتماعی‌شدن در کلاس درس احســـاس می‌کنند نتیجه خوب یا بـــد در کلاس منعکس‌کننده توانایی تحصیلی آنان اســـت، درحالی‌که پســـران واجد خودناتوان‌ســـازی بالا برای حفاظت از عزت‌نفس خود بیشتر گرایش به بیرونی‌سازی علت شکست دارند. اینکه دختران واجد خودناتوان‌سازی بالا به‌هنگام رویارویی با شرایط اســـترس‌زا اقدام به رها کردن مســـئله و کمک خواســـتن از دیگران می‌کنند نتیجه یک سبک سازشی غیرکارکردی است (وارنر و مور[3]، ۲۰۰۴). همچنین نتایج پژوهشهای پیشین نشان داده است که مردان خودناتوان‌سازی رفتاری بیشتری نشان می‌دهند، در حالیکه خودناتوان‌سازی ادعایی در زنان بیشتر است (مک‌کری و فلام[4]، ۲۰۰۷).

خودناتوان‌سازی ممکن است منجر به حفظ خودارزشی در یک محدوده زمانی کوتاه شود، اما بهای

1. Wusik & Axsom
2. Bennett, McDermott, Mann & Hardin
3. Warner & Moore
4. McCrea & Flamm

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

طولانی‌مدت بالاتری را برای افراد استفاده‌کننده به‌دنبال دارد (مدنی، شاه‌حسینی تازیک و امیریان، ۱۳۹۴). از این‌رو خودناتوان‌سازی پیامدهای زیادی دارد و اثرات نامطلوبی بر نظام آموزشی هر کشور وارد می‌کند (نیکدل و کوهستانی، ۱۳۹۶). لذا شناخت خودناتوان‌سازی و جلوگیری از آن امری مهم و ضروری است. حال از آنجایی که خودناتوان‌سازی به‌منزلهٔ شکلی از رفتارهای اجتنابی به‌طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به‌طورکلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد داشته و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد (میکائیلی، پرزور، بازدار و حاتملو، ۱۳۹۶).

شوینگر، ورت‌واین، لمر و اشتاین‌مایر[1] (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودناتوان‌سازی تحصیلی سبب کاهش دستیابی به پیشرفت تحصیلی می‌شود، ضمن آنکه خودناتوان‌سازی تحصیلی از خودکفایی نیز می‌کاهد. نتایج پژوهش استوارت و دجورج واکر[2] (۲۰۱۴) حاکی از این امر بود که خودناتوان‌سازی با خودکارآمدی[3] و کمال‌گرایی[4] رابطه منفی و معنادار دارد. لذا شناخت عواملی که خودناتوان‌سازی می‌تواند بر آنها تأثیرگذار باشد بسیار مهم و با ارزش است.

همچنین نتایج پژوهشی دیگر نشان داد که بین خودناتوان‌سازی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) با عملکرد تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (عنایتی و رستگارتبار، ۱۳۹۶). اما در این میان انتظار می‌رود که خودناتوان‌سازی تحصیلی نه‌تنها به‌طور مستقیم، بلکه به‌واسطه عوامل انگیزشی همچون اهمال‌کاری نیز قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی باشد. از این‌رو از دیگر عواملی که شاید بتوان به‌منزلهٔ پیشایند عملکرد تحصیلی در نظر گرفت، اهمال‌کاری تحصیلی است. به‌همین دلیل در مدل پیشنهادی این تحقیق علاوه بر خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال‌کاری نیز به‌منزلهٔ یکی از عوامل موثر بر عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شده است، زیرا روانشناسان معتقدند که اهمال‌کاری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم می‌گذارد (دپائولا و اسکوپا[5]، ۲۰۱۵؛ کیم و سئو[6]، ۲۰۱۵).

پژوهشگران و نظریه‌پردازان در زمینهٔ پیشایندهای اهمال‌کاری نیز به عوامل گوناگون اشاره کرده‌اند، عواملی مانند اضطراب و وابستگی (استیل[7]، ۲۰۰۷)، ترس از ارزیابی منفی، تعلل‌ورزی تحصیلی (شوونبورگ، لی، پیچل، فراری[8]، ۲۰۰۴)، درماندگی آموخته‌شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (شوونبرگ و لی، ۱۹۹۵)، انگیزه پیشرفت و چندین پیشایند دیگر که خودناتوان‌سازی از

1. Schwinger, Wirthwein, Lemmer & Steinmayr
2. Stewart & De George-Walker
3. Self-efficacy
4. Perfectionism
5. De Paola & Scoppa
6. Kim & Seo
7. Steel
8. Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

جمله آنهاســت (فراری، ۲۰۰۴). ازاین‌رو به‌نظر می‌رسد که در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی به‌منزلهٔ متغیر میانجی نقش داشته باشد.

نظریه‌های رفتاری، اهمال‌کاری را براســاس مفهوم تقویت و تنبیه تبیین می‌کنند، یعنی به تعویق انداختن کار برای فرد اثر تقویتی بیشتری از انجام دادن آن دارد. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای فرد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام دادن آن اهمال می‌کند. براساس این دیدگاه، تعلل یک مشکل رفتاری است. برخی دیگر معتقدند که تعلل یک مشــکل شناختی است. در این دیدگاه، مبنای تعلل، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شــرایط و نتایج فعالیتهاست. به اعتقاد برخی از پژوهشگران، تعلل یک مشــکل انگیزشی اســت. در این دیدگاه، تعلل می‌تواند یک عادت باشــد که در نهایت به کاهش انتظار خودکارآمدی فرد منجر می‌شود. به تعلل به‌مثابهٔ یک اختلال شخصیتی نیز نگریسته شده است. در ایــن دیدگاه تعلل به‌منزلهٔ ضعف وجدان (با ویژگیهایی چون بی‌ارادگی، نداشــتن پشــتکار، تنبلی، عدم‌توجه و ضعف قدرت‌طلبی) شناخته شده است (شوونبورگ و همکاران، ۲۰۰۴).

اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شــناختی، عاطفی و رفتاری آن ابعاد گوناگون دارد. از جملــه می‌توان به اهمال‌کاری تحصیلی[1]، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری وســواس‌گونه و اهمال‌کاری روان‌رنجورانه اشــاره کرد. اما متداول‌ترین شــکل آن، به‌خصــوص در حوزه تعلیم و تربیت اهمال‌کاری تحصیلی است (تمنایی‌فر، صدیقی‌ارفعی و مقدسین، ۱۳۹۱).

اهمال‌کاری تحصیلی نوعی از اهمال‌کاری است که در موقعیتهای تحصیلی رخ می‌دهد و به شرایطی اطلاق می‌شود که در آن شخص می‌داند نیازمند آن است که تکلیفی تحصیلی را انجام دهد یا فعالیتی مرتبط با مدرســه را به‌عهده بگیرد اما به دلایلی در برانگیختن خود برای انجام آنها در چارچوب زمانی مورد انتظار شکست می‌خورد (اکرمن و گروس[2]، ۲۰۰۵؛ به نقل از زبیدی و حاجی‌علیزاده، ۱۳۹۵).

اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به‌تعویق انداختن فعالیتهای تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است (برزگر بفرویی، دربیدی و همتی، ۱۳۹۴) و تأثیری نامطلوب بر شخصیت، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان در تمام سطوح می‌گذارد (کلسن، کراچوک، لینچ و راجانــی[3]، ۲۰۰۸). متخصصان تربیتی همــواره در پی این بوده‌اند که چرا برخی یادگیرندگان، خود را مسبب موفقیتهای تحصیلی‌شان می‌دانند اما در مقابل ضعفها قبول مسئولیت نمی‌کنند (سیدصالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

پژوهشی با عنوان اهمال‌کاری تحصیلی و نقش آن در کاهش عزت‌نفس[4] با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی انجام شده که نتایج حاصل از یافته‌های آن بیانگر این امر بود که بین اهمال‌کاری تحصیلی و

1. Academic procrastination
2. Ackerman & Gross
3. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani
4. Self-esteem

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

عزت‌نفس رابطه منفی معنادار وجود دارد (بتول، خورشـــید و جهانگیر، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری یا به تعویق انداختن ممکن است گاهی حتی در بهتر ادامه دادن آن کار به فرد کمک کند اما به‌طورکلی پیامدهایی ناخوشـــایند دربر دارد. اهمال‌کاری به‌هرنحو که باشد ناپســـند و نکوهیده است (گوپتا، هرشی و گاور[1]، ۲۰۱۲) و در اغلب موارد، اهمال‌کاری نتیجه‌ای جز اســـترس، به‌هم ریختگی و شکســـتهای پیاپی ندارد (عنایتی و رستگارتبار، ۱۳۹۶).

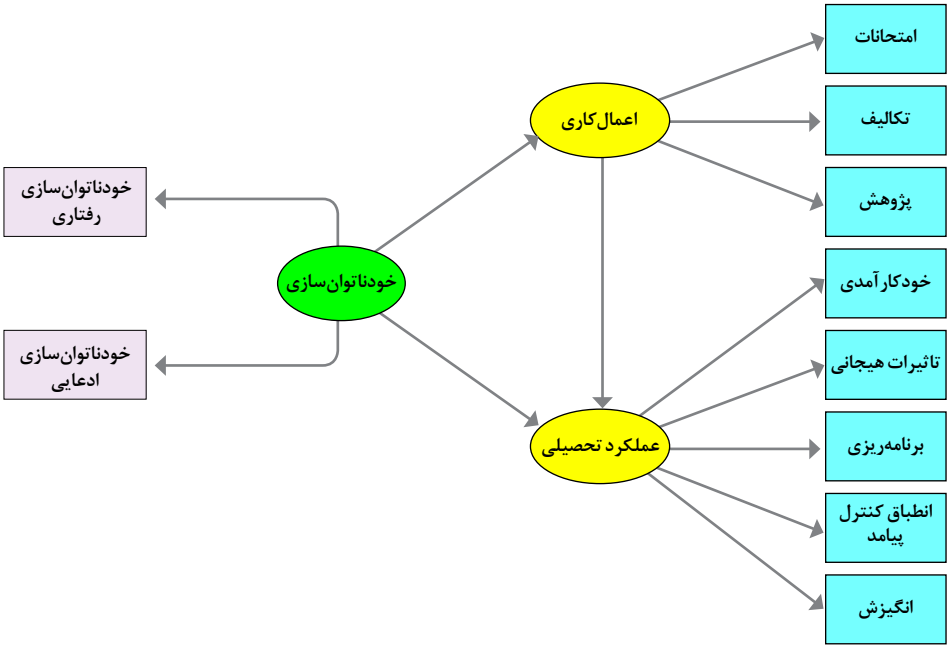
پژوهشهای انجام شده در مورد تأثیر جنس بر اهمال‌کاری یکدست نیست و نتایجی متفاوت از آنها گزارش شـــده است. اما یک فراتحلیل انجام‌شـــده نشان می‌دهد که در تلاش و مهار مفید دختران نمره بالاتری از پســـران کسب می‌کنند (السکوئســـت، هاید، گلدسمیت، و ون هوله[2]، ۲۰۰۶). نتایج پژوهش فـــراری، اوزر[3] و دمیر[4] (۲۰۰۹؛ به نقل از رحمانی، ۱۳۹۳) نشـــان داد کـــه اهمال‌کاری در زنان و مردان بزرگسال ترک، تفاوت معناداری ندارد. در مقابل پژوهش بالکیس و دورو[5] (۲۰۰۹) روی دانشجویانی که برای معلمی آموزش می‌دیدند، نشـــان داد که تمایل به اهمال‌کاری در مردان به‌طور معناداری بیشتر از زنان است (به‌نقل از رحمانی، ۱۳۹۳). در ضمن اهمیت پرداختن به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی وقتی بیشـــتر خواهد شد که بدانیم در تمام پژوهشـــهای صورت‌گرفته در زمینه میزان شیوع آن، میزان بالای شیوع این رفتار گزارش شده است (سلطان‌نژاد، سعدی‌پور و اسدزاده، ۱۳۹۴).

امروزه اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان بسیار رایج است، لذا تعیین دلایل این امر می‌تواند رفتارهای منفی دانش‌آموزان را کاهش دهـد و به آنهـا کـمک کند تا عملکرد واقعی خود را نشان دهند (کاندمیر[6]، ۲۰۱۴). بنابراین، با توجه به نقش تبیینی اهمال‌کاری تحصیلی در توضیح تمایزات غیر قابل‌انکار در مختصات انگیزشی و عملکردی دانش‌آموزان، در این بررسی نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضروری به‌نظر می‌رسد.

همچنین از آنجایی که تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم (میانجیگری) خودناتوان‌سازی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در قالب یک مدل علی نپرداخته است، بنابراین توجه به این روابط و استفاده از روش مدل‌یابی علی برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامینی مهم درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری خودناتوان‌سازی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد. بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، ابتدا، بررســـی رابطه مستقیم خودناتوان‌ســـازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلـــی با عملکرد تحصیلی در چارچوب یک مدل ســـاختاری، ســـپس، آزمـــون نقش میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی در مدل مفروض است (شکل ۱).

1. Gupta, Hershey & Gaur
2. Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle
3. Ozer
4. Demir
5. Balkıs & Duru
6. Kandemir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]



شکل ۱. مدل مفروض رابطهٔ خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهشـــی کاربردی، از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی و همبســـتگی و از نظر زمان گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهشـــهای مقطعی اســـت. جامعه آماری شامل همهٔ دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که براساس حجم جامعه با استفاده از جدول مورگان ۳۷۳ نفر به‌عنوان نمونه و به‌روش تصادفی خوشـــه‌ای انتخاب شدند. به این صورت که نخست آموزش و پرورش شهر کرمانشاه به چهار ناحیه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد، سپس با در دســـت داشتن فهرستی از دبیرســـتانهای دولتی دوره دوم متوسطه از هر ناحیه به‌صورت تصادفی سه دبیرستان و از هر دبیرستان یک کلاس به‌صورت تصادفی و از هر کلاس ۳۱ نفر دانش آموز علاقه‌مند به همکاری، انتخاب شـــدند و با تکمیل کردن مقیاسهای خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت، اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم و عملکرد تحصیلی فام و تیلور در این پژوهش شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشـــهای آمار توصیفی و اســـتنباطی استفاده شده است. در قسمت آمار توصیفی از میانگین، واریانس و انحراف‌معیار و در قســـمت آمار استنباطی از آزمونهای رگرسیون همزمان و آزمون معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS و LISREL استفاده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

◉ ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه خودناتوان‌سازی جونز و رودوالت[1]: مقیاس خودناتوان‌سازی را جونز و رودوالت (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری خودناتوان‌سازی تهیه و تنظیم کرده‌اند. این مقیاس مشتمل بر ۲۵ ماده است. پاسخ به پرسشها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از صفر تا ۵ تنظیم شده است که با کاملاً موافقم (۰)، تقریباً مخالفم (۱)، کمی مخالفم (۲)، کمی موافقم (۳)، تقریباً موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. فرم هنجارشده ایرانی آن را حیدری، دهقانی و خداپناهی (۱۳۸۸) به ۲۳ سؤال تقلیل داده‌اند. نتایج پژوهش سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) نشان داد که ۲۳ ماده از ۲۵ ماده مقیاس خودناتوان‌سازی روی سه عامل جای می‌گیرند: عامل اول با ۹ ماده نشان‌دهنده خلق منفی، عامل دوم با ۷ ماده نشانگر تلاش و عامل سوم با ۷ ماده نشانگر عذرتراشی است. پایایی کل مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۶۹ (نیکنام، حسینیان و یزدی، ۱۳۸۹) و ۰/۷۷ (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) گزارش شده است. در پژوهشهایی دیگر پایایی عوامل آزمون با آلفای کرونباخ ۰/۳۸ تا ۰/۷۰ (کتلین و لارنس[2]، ۱۹۹۹؛ به نقل از میرزایی، فراهانی، حیدری و امرایی، ۲۰۱۱) و ۰/۶۰ تا ۰/۷۲(حیدری و همکاران، ۱۳۸۸) به‌دست آمده است. سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) در پژوهش خود پایایی این ابزار را به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کرده‌اند. روایی محتوایی این مقیاس را پنج تن از متخصصان و اعضای هیئت علمی دانشگاهها مورد تأیید قرار داده‌اند که نشان‌دهندهٔ برقراری روایی محتوایی موردقبول بوده است (سیدصالحی و دلاور، ۱۳۹۴). همچنین سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) برای بررسی روایی سازه روشهای تحلیل عاملی اکتشافی را مورد استفاده قرار داده‌اند که در تحلیل عاملی اکتشافی آزمون کفایت نمونه‌برداری KMO برای داده برابر با ۰/۹۱۲ به‌دست آمده که دارای کفایت بسیار زیادی است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۷۸ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

۲. پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور[3]: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهشهای فام و تیلور (۱۹۹۹) است که درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایرانی ساخته و اعتباریابی کرده است. این مقیاس دارای ۴۸ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی عملکرد تحصیلی در حوزه‌های مختلف (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش) است که به هر یک از این عاملها نمره‌ای اختصاص یافته که به‌ترتیب ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای است که دارای نمرات صفر تا چهار است. ضمناً سؤال شمارهٔ ۷ نمره نمی‌گیرد.

1. Self-handicapping Scale (Jones & Rhodewalt)
2. Kathleen & Lawrence
3. EPT (Pham and Taylor)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

در پژوهش درتاج (۱۳۸۳)، روایی محتوای این پرسشنامه را اساتید مورد تأیید قرار داده‌اند. همچنین میزان پایایی این آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برابر ۰/۷۴ به‌دست آمده و روایی آن با روش روایی سازه قابل‌قبول ارزیابی شده است (درتاج، ۱۳۸۳). در پژوهش درتاج (۱۳۸۳) میزان پایایی هر کدام از حیطه‌ها برابر بودند با: عامل اول (خودکارآمدی، ۰/۹۲)، عامل دوم (تأثیرات هیجانی، ۰/۹۳)، عامل سوم (برنامه‌ریزی، ۰/۷۳)، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد، ۰/۶۴) و عامل پنجم (انگیزش، ۰/۷۲). همچنین میزان پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش تولیتی (۱۳۹۰) برابر است با خودکارآمدی (۰/۸۹)، تأثیرات هیجانی (۰/۷۲)، برنامه‌ریزی (۰/۹۱)، فقدان کنترل (۰/۷۶) و انگیزش (۰/۸۱). پایایی پرسشنامه در پژوهشهای قلتاش، اوجی‌نژاد و برزگر(۱۳۸۹) و کریمی و فرحبخش(۱۳۹۰) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش پورطاهری، زندوانیان‌نائینی و رحیمی (۱۳۹۳) روایی پرسشنامه از طریق محاسبه همبستگی نمره هر سؤال با نمره خرده‌مقیاس مربوط به آن و نیز همبستگی نمره مؤلفه‌ها با نمره کل بررسی و دامنه همبستگی برای مؤلفه خودکارآمدی ۰/۶۶ تا ۰/۷۸، برای مؤلفه برنامه‌ریزی ۰/۳۸ تا ۰/۶۹، برای مؤلفه تأثیرات هیجانی ۰/۶۹ تا ۰/۸۳، برای مؤلفه انگیزش ۰/۳۶ تا ۰/۶۵ و برای مؤلفه فقدان کنترل پیامد ۰/۶۰ تا ۰/۶۵ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۸۵ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

۳. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم[1]: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی را سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) تهیه کرده‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۱ تا ۸) است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ گویه (اندازه‌گیری ۹تا ۱۹) است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که شامل ۸ گویه (اندازه‌گیری ۲۰ تا ۲۷) است. در این مقیاس میزان اهمال‌کاری تحصیلی در طیفی چهاردرجه‌ای با گزینه‌های به‌ندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، اکثر اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴) سنجیده می‌شوند. البته اندازه‌گیری ۲،۴،۶،۱۱،۱۵،۱۶،۲۱،۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) پایایی آزمون به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به‌دست آمده است. نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) ضریب پایایی پرسشنامه را به‌روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آورده‌اند. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) پایایی این مقیاس را با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به‌دست آورده‌اند. در پژوهش تمنایی‌فر و قاسمی(۱۳۹۶) میزان همسانی درونی، به‌منزله شاخصی برای روایی مقیاس، در بعد اهمال‌کاری در آمادگی برای

1. Procrastination Assessment Scale-Students (PASS) (Solomon & Rothblum)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

امتحان ۰/۸۵، اهمال‌کاری در آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و اهمال‌کاری در آماده‌سازی مقاله‌ها ۰/۸۹ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۸۸ محاسبه شده است. همچنین در پژوهش حاضر مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی ۰/۸۲ به‌دست آمده که حاکی از پایایی مناسب ابزار است.

یافته‌ها

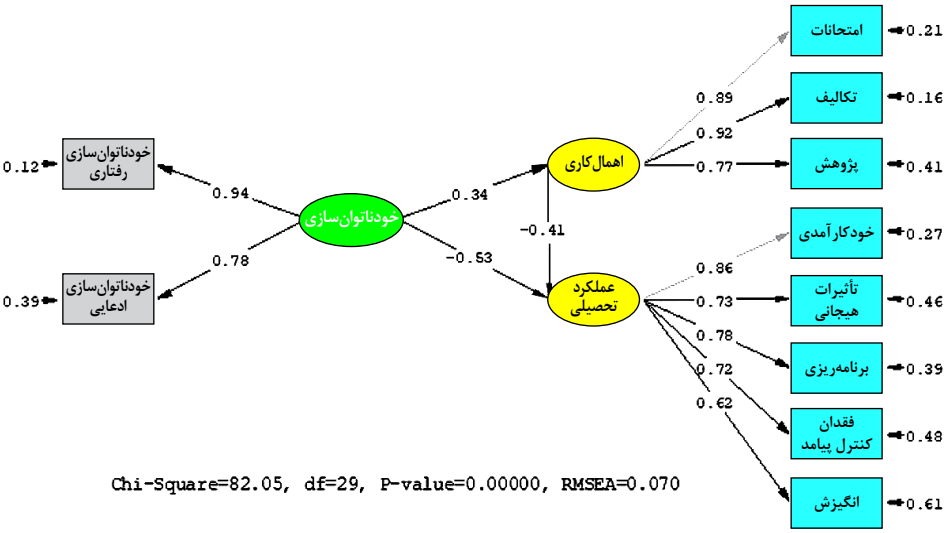
در مطالعهٔ حاضر ۳۷۳ نفر از دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهرکرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ شرکت داشتند. محدودهٔ سنی نمونه ۱۳ تا ۱۵ سال و میانگین سنی آنان برابر با ۱/۲۱ ± ۱۴/۰۲ بود. همچنین ۴/۸ درصد از پدر این آزمودنیها دارای تحصیلات ابتدایی، ۲۴/۴ درصد تحصیلات سیکل، ۳۱/۱ درصد تحصیلات دیپلم، ۱۱/۵ درصد تحصیلات فوق‌دیپلم، ۱۶ درصد کارشناسی، ۸/۱ درصد کارشناسی‌ارشد و ۴/۲ درصد نیز دارای تحصیلات دکتری بودند.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی

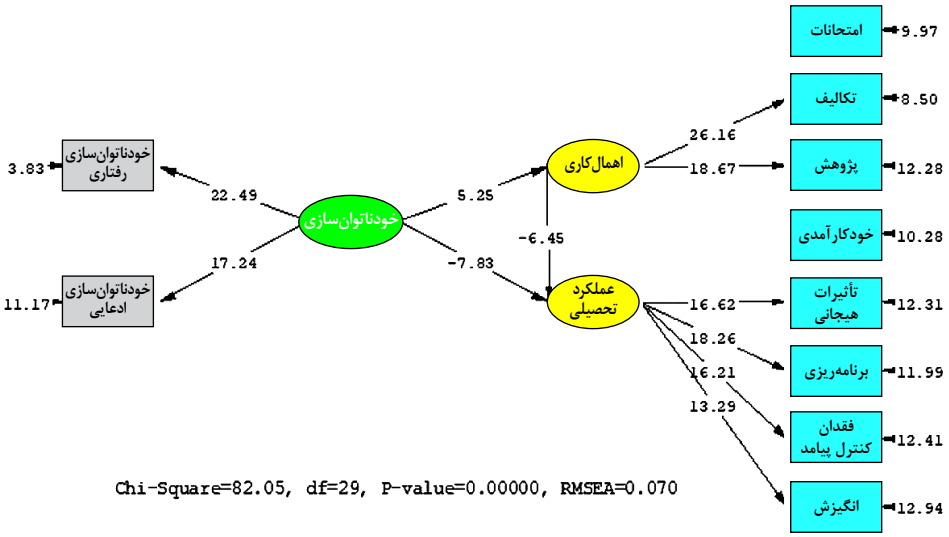
مؤلفه	ابعاد متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار
خودناتوان‌سازی	خودناتوان‌سازی رفتاری	۳۷۳	۲/۱۶۲	۰/۹۱۵
	خودناتوان‌سازی ادعایی	۳۷۳	۲/۱۵۴	۰/۸۸۳
	نمره کل خودناتوان‌سازی	۳۷۳	۲/۱۳۰	۰/۹۰۱
اهمال‌کاری	اهمال‌کاری در امتحانات	۳۷۳	۲/۰۵۸	۰/۹۰۶
	اهمال‌کاری در تکالیف	۳۷۳	۲/۲۲۰	۰/۹۴۵
	اهمال‌کاری در پژوهش	۳۷۳	۲/۳۴۹	۰/۹۳۴
	نمره کل اهمال‌کاری	۳۷۳	۲/۲۳۷	۰/۸۹۳
عملکرد تحصیلی	خودکارآمدی	۳۷۳	۳/۷۶۱	۰/۹۲۹
	تأثیرات هیجانی	۳۷۳	۳/۷۴۲	۰/۹۴۸
	برنامه‌ریزی	۳۷۳	۳/۹۱۰	۰/۹۲۵
	فقدان کنترل پیامد	۳۷۳	۳/۸۱۹	۰/۹۰۳
	انگیزش	۳۷۳	۳/۷۸۳	۰/۹۴۴
	نمره کل عملکرد تحصیلی	۳۷۳	۳/۸۰۷	۰/۹۰۴

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

در ادامـه بـه مـنظور بـررسی فرضـیه‌هـای پـژوهش از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ استفاده شـده است. به این منظور، مدل موردنظر در نرم‌افزار لیزرل پیاده شـــده اســـت. در شکل شمارهٔ ۲ الگوی آزمون‌شده پژوهش حاضر در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.



شکل ۲. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۳. مدل عمومی پژوهش (مدل معادلات ساختاری) در حالت معناداری

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

به‌طورکلی برای ارزیابی مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی از شاخصهای X^2، ریشه میانگین مربعات باقیمانده (RMR)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص تعدیل‌شده برازندگی (AGFI)، شـــاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)، شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، شـــاخص برازندگی تطبیقی (CFI) و شـــاخص بســـیار مهم ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) استفاده شده است.

جدول ۲. شاخصهای برازندگی مدل ساختاری

شاخص	حد مطلوب	مقدار برآورد شده
نسبت خی‌دو به درجهٔ آزادی	کمتر از ۳	۲/۸۲
ریشه میانگین مربعات باقیمانده استانداردشده (SRMS)	تزدیک به صفر	۰/۰۴۶
شاخص برازندگی (GFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۱
شاخص نرم‌شده برازندگی (NFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۲
شاخص نرم‌نشده برازندگی (NNFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۲
شاخص برازندگی فزاینده (IFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۵
شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)	در حدود ۰/۹	۰/۹۱
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	کمتر از ۰/۸	۰/۰۷۰

براساس نتایج جدول شمارهٔ ۳ درباره برازش الگوی ساختاری، مطلوب است که خی‌دو غیرمعنادار، نســـبت خی‌دو به درجه آزادی کمتر از ۳، ریشـــه میانگین مربعات خطای برآورد(RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ و شـــاخصهای نیکویی برازش(RFI, IFI,CFI, NFI)، شاخص تعدیل‌شده برازندگی(AGFI) و شاخص برازش افزایشی بزرگ‌تر ۰/۹ یا نزدیک به ۱ باشد. در این الگوی پس از اصلاح برخی از خطاهای کوواریانس و اصلاح مجدد مدل، بررســـی شـــاخصهای برازندگی براساس جدول نشان می‌دهد که مدل از برازشی نســـبتاً خوب برخوردار است. نسبت خی‌دو بر درجه آزادی ۲/۸۲ است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد برابر با ۰/۰۷ و نیز ریشه میانگین مربعات باقیمانده استانداردشده (SRMR) برابر با ۰/۰۴ است که میزان قابل قبولی در برازش الگو تلقی می‌شود. سایر شاخصهای برازندگی نیز با مقادیر بالای ۰/۹ به‌عنوان شـــاخصهای مطلوب برازندگی الگو تلقی می‌شوند. همچنین شاخص نیکویی برازش (GFI) با میزان ۰/۸۹ و شاخص تعدیل‌شده برازندگی (AGFI) نیز با میزان ۰/۸۷ الگو را تأیید می‌کنند. نهایتاً اینکه، براساس شکلهای شمارهٔ ۲ و ۳، روابط میان اجزای مدل (ضرایب مسیر اثرات کل سازه‌ها) در جدول شماره ۳ نشان داده شده است که حاکی از تأیید روابط میان متغیرهای پژوهش است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

جدول ۳. ضرایب مسیر اثرات سازه‌ها و معناداری پارامترهای برآورد شده

سازه مستقل	سازه وابسته	تأثیر مستقیم	تأثیر غیر مستقیم	اثرکل	آماره t	بررسی فرضیه
خودناتوان‌سازی تحصیلی	عملکرد تحصیلی	-۰/۵۳	-۰/۱۴	-۰/۶۷	-۷/۸۳	تأیید
خودناتوان‌سازی تحصیلی	اهمال‌کاری	۰/۳۴	–	۰/۳۴	۵/۲۵	تأیید
اهمال‌کاری	عملکرد تحصیلی	-۰/۴۱	–	-۰/۴۱	-۶/۴۵	تأیید

جدول ۴. نتایج آزمون سوبل برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

مسیر	سوبل	خطای استاندارد	Sig.
خودناتوان سازی تحصیلی با میانجیگری اهمال کاری تحصیلی	۴/۹۹	۰/۰۳	۵/۸

آزمون سوبل به بررسی معناداری یا غیرمعناداری اثرات غیرمستقیم می‌پردازد که به نوعی شبیه آزمون Z است و در سطح ۰/۰۵ (۱/۹۶) بررسی می‌شود. از آنجا که مقدار آزمون سوبل (۴/۹۹) بزرگ‌تر از ۱/۹۶ است، بنابراین اثر غیرمستقیم تأیید می‌شود و نیز فرضیه تأیید می‌شود و نتیجه گرفته می‌شود که خودناتوان‌سازی تحصیلی با میانجیگری اهمال‌کاری تحصیلی توان پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را دارد.

◉ آزمون فرضیه‌های پژوهش

۱. فرضیه اول پژوهش بیان می‌دارد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با اهمال‌کاری برابر ۰/۳۴ بوده و دارای مقدار t معادل ۵/۲۵ است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از ۱/۹۶ محاسبه شده است. لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری رابطهٔ معنادار وجود دارد، لذا این فرضیه تائید می‌شود.

۲. فرضیه دوم بیان می‌دارد که خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر به‌دست آمده در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۵۳- بوده و دارای مقدار t معادل ۷/۸۳- است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از ۱/۹۶ محاسبه شده است، لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان خودناتوان‌سازی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطهٔ معنادار وجود دارد و لذا این فرضیه تائید می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

۳. فرضیه سوم بیان می‌دارد که اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دورهٔ دوم متوسطه شهر کرمانشاه رابطه معنادار دارد. ضریب مسیر اثر اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی برابر ۰/۴۱- و دارای مقدار t معادل ۶/۴۵- است. مقدار t برای این پارامتر بیشتر از ۱/۹۶ محاسبه شده است. لذا فرض صفر با ۹۵ درصد اطمینان رد می‌شود، یعنی میان اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی رابطهٔ معنادار وجود دارد و این فرضیه تائید می‌شود.

۴. فرضیه چهارم بیان می‌دارد که اهمال‌کاری نقش میانجی در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دارد. نتایج نشان داد که اهمال‌کاری به میزان ۰/۱۴- در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مؤثر است، یعنی با اضافه کردن متغیر اهمال‌کاری در رابطه میان خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی مقدار رابطه به ۰/۶۷- می‌رسد، لذا نقش میانجی اهمال‌کاری تأیید می‌شود.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی اهمال‌کاری در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر کرمانشاه بود. برآیندهای این پژوهش نشان داد که خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارد و با افزایش خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی کاهش می‌یابد. در بررسی متغیرهای پژوهش مشخص شد که اهمال‌کاری نقش میانجی و واسطه‌ای دارد و تأثیر میانجیگری اهمال‌کاری بر رابطه خودناتوان‌سازی با عملکرد تحصیلی معنادار بود. این یافته پژوهشی با پژوهشهای متساپلتو و همکاران (۲۰۱۵)، نیکدل و کوهستانی (۱۳۹۶)، ووسیک و آکسوم (۲۰۱۶)، مهبد و یوسفی (۱۳۹۶)، آلتر و فورگاس[1] (۲۰۰۷؛ به‌نقل از سابقی، دانش، رضابخش و سلیمی‌نیا، ۱۳۹۳)، سیدصالحی و فرخی (۱۳۹۶)، بتول و همکاران (۲۰۱۷)، عنایتی و رستگارتبار (۱۳۹۶)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۶)، شوینگر و همکاران (۲۰۱۴)، استوارت و دجورج‌واکر (۲۰۱۴)، مدنی و همکاران (۱۳۹۴)، برزگربفرویی و همکاران (۱۳۹۴)، کلسن و همکاران (۲۰۰۸)، زبیدی و حاجی‌علیزاده (۱۳۹۵)، دورو و بالکیس (۲۰۱۴)، سلطان‌نژاد و همکاران (۱۳۹۴) و فراری و همکاران (۲۰۰۹؛ به نقل از رحمانی، ۱۳۹۳) همسوست. خودناتوان‌سازی به‌منزلهٔ شکلی از رفتارهای اجتنابی به‌طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به‌طورکلی تأثیری پایدار بر شخصیت و سازگاری آینده فرد می‌گذارد و مانع رشد در بزرگسالی می‌شود (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین رابطه منفی اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی می‌توان گفت اهمال‌کاری تحصیلی به‌صورت تعویق در رفتارهایی همچون حاضر شدن برای امتحان، انجام دادن تکالیف درسی و مطالعه

1. Alter & Forgas

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

دروس دیده می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به‌تعویق انداختن مطالعه درسها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشـــی از آن است که گریبانگیر دانش‌آموزان می‌شود و به دلیل پیامدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است که می‌تواند آثار منفی جدی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشـــته باشد. این گروه از دانش‌آموزان برای حال و امروز زندگی می‌کنند. از نظر آنان آینده، فقط ادامه زندگی حال اســـت و به‌گونه‌ای زندگی می‌کنند که گویی فردایی وجود ندارد. نهایتاً این نوع تفکر منجر به ناتوانی در مدیریت مؤثر زمان می‌شود. ناکارآمدی فردی در مدیریت زمان، ضعف اعتماد به‌نفس، اشکال در تمرکز و احساس مسئولیت ضعیف، اضطراب و ترس از ناموفق بودن اعمال فردی به‌دلیل برداشتهای منفی، انتظارات غیرواقعی که فرد از خود یا عملکرد خود دارد، انگیزه ناکافی، خودکم‌بینی، پایین بودن ســـطح تحمل و عصبانیت، همگی از ویژگیهایی‌اند که با عـــادت به تعویق انداختن تکالیف رابطه دارند. از آنجـــا که معمولاً فعالیتهای تحصیلی در فرصتهای معین و نســـبتاً طولانی انجام می‌گیرند و موفقیت در عملکرد تحصیلی، مستلزم کوشش و تلاش مستمر برای حداقل یک نیمسال تحصیلی است، بنابراین بی‌اهمیت شـــمردن تکالیف درســـی و ارجح شـــمردن فعالیتهای دیگر به هر دلیل، سبب افت عملکرد تحصیلی می‌شود.

در واقع همان‌طورکه نتایج نشان داد، اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه میان خودناتوان‌سازی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش میانجی دارد. مســـیر اول خودناتوان‌ســـازی تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی معنادار بود. این مســـیر نشـــان می‌دهد که میزان خودناتوان‌سازی بالا منجر به سطح بالای اهمال‌کاری می‌شـــود، به‌این‌دلیل‌که خودناتوان‌ســـازی ســـطح بالا با انگیزش کمتر برای حرکت به سمت اهداف و راههای کمتری برای دســـتیابی به این اهداف همراه اســـت. چنین ویژگیهایی بـــه افرادی که عملکرد تحصیلی پایینی دارند نسبت داده شده است. در واقع خودناتوان‌سازی از طریق افزایش ترس از شکست و ترس از ارزیابی دیگران که اهمال‌کاری را در پی دارد، بر اهمال‌کاری تأثیرگذار است و منجر به افزایش اهمال‌کاری می‌شود. همچنین می‌توان گفت دانش‌آموزان دارای سطوح خودناتوان‌سازی بالاتر از انگیزش کمتری برای پیشـــرفت برخوردارند و در طول تحصیل علاوه بر کاهش معلومات خویش مسائل موجود در راه تحصیل را چالشـــی در نظر می‌گیرند که غیرقابل‌حل اســـت. براساس نظریه سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) ترس از شکست ممکن است به اهمال‌کاری منجر شود. به این ترتیب که افراد برای انجام دادن تکلیفهای درسی، اضطراب را تجربه می‌کنند، زیرا از شکست و ارزیابی می‌ترسند. این اضطراب ناشی از ترس از شکست و ارزیابی، به‌طور موقت با اهمال‌کاری در تکالیف درسی کاهش می‌یابد. به‌عبارت دیگر، این اضطراب به رویکرد تأخیری و به‌تعویق انداختن امور در آنها شـــدت می‌بخشـــد، به‌خصوص اگر آن تکلیف مهم باشد. یعنی اهمال‌کاری و به‌تعویق انداختن کارها، راهبردی است برای کاهش اضطرابی که دانش‌آموزان برای انجام دادن و به‌پایان رساندن تکالیف خود آن را به‌کار می‌بندند.

در تبیین دیگر از نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت که براساس یافته‌های پژوهش،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

به‌نظر می‌رسد که خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی، عاملی تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است. احساسات و باورهای دانش‌آموزان از تواناییهای خود، تأثیری مهم بر کارایی و رضایتمندی آنها دارد. دانش‌آموزان خودناتوان‌ساز، به‌سبب تصور این‌که ممکن است از عهده انتظارات برنیایند یا اینکه تصور کنند انتظاراتی که از آنها وجود دارد غیرمنطقی و بیش از اندازه است، حتی ممکن است مدرسه را رها کنند یا در موارد خفیف‌تر دچار اهمال‌کاری تحصیلی شوند. اهمال‌کاری سبب از دست رفتن فرصتها، زمان، تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب و ترس و انگیزه پایین در دانش‌آموزان می‌شود. وقتی که دانش‌آموز این فشار روانی و استرس را تجربه می‌کند، دچار خستگی و بدبینی تحصیلی می‌شود و زمینه برای ایجاد عملکرد تحصیلی ضعیف فراهم می‌شود.

در پایان باید گفت که این پژوهش بینشی ژرف دربارۀ رابطه میان خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی به‌وجود می‌آورد، به این معنا که سازوکار و نحوه تأثیرگذاری خودناتوان‌سازی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان و اثرات مستقیم و غیرمستقیم آن بر عملکرد تحصیلی آنها را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی، معلمان و کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند در رویارویی با مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی و افت تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد بسیار داشته باشد. با توجه به این ساختار، الگوهایی معتبر برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهشها دارای محدودیتهایی بوده است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش به صورت خودگزارشی گردآوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به‌عبارت دیگر، در خودگزارشیها، آزمودنیها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهند، نه گزینه‌هایی که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف کنند. این امر منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. پیشنهاد می‌شود که برای غلبه بر این مشکل از شیوه‌های ارزیابی چندگانه استفاده شود. دوم اینکه، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان دورۀ دوم متوسطه شهرکرمانشاه در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ صورت گرفته است که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام دادن پژوهش در دوره‌های تحصیلی دیگر و با ویژگیهای جمعیت‌شناختی متفاوت‌تر می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. سرانجام اینکه، در این پژوهش روابط میان متغیرها توصیف شده و روابط علی میان متغیرها به‌دست نیامده است، از این‌رو انجام دادن مطالعه آزمایشی، بینشی عمیق‌تر در زمینۀ رابطۀ میان خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به‌وجود خواهد آورد. در پایان، مطالعه در زمینۀ آموزش راهکارهای کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی و بررسی اثرات آن بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

منابع

REFERENCES

ابافت، حمیده. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای فراشـــناختی، خوداثربخشی و شیوه‌های فرزندپروری با خودناتوان‌سازی تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های اهواز. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۲ (۷)، ۱۰۸-۱۲۲.

برزگربفرویی، کاظم؛ دربیدی، مرجان و همتی، حمیده. (۱۳۹۴). مدل علی تأثیر انگیزش تحصیلی بر فرســـودگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری دانشجویان. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۲)، ۱۲۷-۱۵۳.

پورطاهـــری، فـــروغ؛ زندوانیان‌نائینی، احمد و رحیمی، مهدی. (۱۳۹۳). رابطـــه فراحافظه با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۶ (۲)، ۱۳۷-۱۵۷.

تمنایی‌فر، محمدرضا؛ صدیقی‌ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا. (۱۳۹۱). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نایافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارگذاری. *رویکردهای نوین آموزشی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۷ (۲)، ۱۴۱-۱۶۸.

تمنایی‌فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا. (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۲۲۳-۲۴۴.

تولیتی، زهراسادات. (۱۳۹۰). تبیین نقش عزت‌نفس و پیشینه تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۵ (۱۲)، ۱۰۹-۱۲۸.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشـــی با اهداف پیشـــرفت. *اندیشـــه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.

حیدری، محمود؛ دهقانی، محســـن و خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۸). بررســـی تأثیر شیوه فرزندپروری ادراک‌شده و جنس بر خودناتوان‌سازی. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۵ (۲)، ۱۲۵-۱۳۷.

درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی*. رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

رحمانی، صنعان. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه بین خودتنظیمی یادگیری با خود ناتوان‌سازی تحصیلی به واسطه‌گری ویژگی‌های شخصیتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

رئیســـی، فاطمه؛ هاشمی شیخ‌شبانی، سیداسماعیل و فاتحی‌زاده، مریم‌الســـادات. (۱۳۸۳). رابطه خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان با اهداف تســـلط، عملکردگرا و عملکردگریز دانش‌آموز، والدین، معلم و کلاس. *تازه‌های علوم شـــناختی*، ۶ (۳ و ۴)، ۹۳-۱۰۱.

زبیـــدی خضیرزاده فلاحیه، فاطمه و حاجی‌علیزاده، کبری. (۱۳۹۵). بررســـی رابطه بین تعارض والد فرزندی با اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان با نقش میانجی‌گری سبک‌های اسنادی در دختران متوسطه دوم شهر بندرعباس. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۵)، ۲۳-۳۹.

ســـابقی، لیلا؛ دانش، عصمت؛ رضابخش، حســـین و سلیمی‌نیا، نرگس. (۱۳۹۳). تعیین ســـطح پیش‌بینی‌کننده عزت‌نفس در خودناتوان‌ســـازی میان دانشجویان ورزشـــکار قهرمان و غیرقهرمان در دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی. *فصلنامه روان‌شناسی بالینی و شخصیت*، ۲۱ (۱۱)، ۲۵-۳۶.

سلطان‌نژاد، سمیه؛ سعدی‌پور، اسماعیل و اسدزاده، حسن. (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های فرزندپروری ادراک‌شده با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۱ (۳۸)، ۱-۲۲.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

سیدصالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶* (۲۰)، ۹۷-۱۱۷.

سیدصالحی، محمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی براساس عوامل مؤثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۴* (۴)، ۹-۲۲.

عاشوری، جمال؛ آزادمرد، شهنام؛ جلیل‌آبکنار، سیده‌سمیه و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی، جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست شناسی. *مجله روان‌شناسی مدرسه، ۲* (۴)، ۱۱۸-۱۳۶.

عنایتی، ترانه و رستگارتبار، فاطمه. (۱۳۹۶). رابطه نگرش دانشجویان به دانشگاه و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۱۴* (۳)، ۲۰-۳۰.

قلتاش، عباس؛ اوجی‌نژاد، احمدرضا و برزگر، محسن. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱* (۴)، ۱۱۹-۱۳۵.

کریمی، مهین و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۰). رابطه خودتنظیمی عاطفی و مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ویژه نامه توسعه آموزش و ارتقای سلامت، ۱۱ (۹)، ۱۱۴۹-۱۱۶۱.

مدنی، یاسر؛ شاه‌حسینی تازیک، سعید و امیریان، امیر. (۱۳۹۴). بررسی رابطه کمال‌گرایی بهنجار و نوروتیک با خودناتوان‌سازی و زیرمقیاس‌های آن در دانشجویان پسر. *فصلنامه پژوهش‌های مشاوره، ۱۴* (۵۶)، ۱۴۷-۱۶۲.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۸* (۲۴)، ۴۹-۷۰.

مهبد، مینا و یوسفی، فریده. (۱۳۹۶). بررسی رابطه فراشناخت و خودناتوان‌سازی با واسطه‌گری خودکارآمدی عمومی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵* (۸)، ۳۹-۵۹.

میکائیلی، نیلوفر؛ پرزور، پرویز؛ بازدار، فاطمه و حاتملو، رحیمه. (۱۳۹۶). ارتباط ویژگی‌های شخصیتی و راهبردهای مقابله با استرس با خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۴* (۲۵)، ۸۹-۱۰۴.

نامیان، سارا و حسین‌چاری، مسعود. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۸* (۱۴)، ۹۹-۱۲۶.

نریمانی، محمد؛ محمدی، گلاویژ؛ الماسی‌راد، نسرین و محمدی، جهانگیر. (۱۳۹۶). نقش هوش اخلاقی و ادراک خطر در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶* (۲)، ۱۲۴-۱۴۵.

نیکدل، فریبرز و کوهستانی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *فصلنامه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲* (۲)، ۱۳۰-۱۵۱.

نیکنام، ماندانا؛ حسینیان، سیمین و یزدی، سیده‌منور. (۱۳۸۹). رابطه باورهای کمال‌گرایانه و رفتارهای خودناتوان‌ساز در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری، ۴* (۲)، ۱۰۳-۱۰۸.

Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research, 32*(1), 195-211.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

Bennett, K. J., McDermott, S., Mann, J. R., & Hardin, J. (2017). Receipt of recommended services among patients with selected disabling conditions and diabetes. *Disability and Health Journal, 10*(1), 58-64.

De Paola, M., & Scoppa, V. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program. *Journal of Economic Behavior & Organization, 115*(C), 217-236.

Duru, E., & Balkıs, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem and academic achievement. *Education and Sciences, 39*(173), 274-287.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*(1), 33-72.

Ferrari, J. R. (2004). Trait procrastination in academic setting: An overview of students who engage in task delays. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 19-27). American Psychological Association.

Gupta, R., Hershey, D. A., & Gaur, J. (2012). Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation. *Current Psychology, 31*(2), 195-211.

Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale.* (Available from the authors at the Department of Psychology, Princeton University, or the Department of Psychology, University of Utah.)

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82,* 26-33.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice, 23*(3), 137-147.

Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism:Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective.* Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney, Macarthur.

McCrea, S. M., & Flamm, A. (2007). *Anticipated regret, prefactual thinking and self-handicapping behavior*. Germany: Konstanz.

Metsäpelto, R. L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 107*(1), 246-257.

Mirzaee, M., Farahani, A., Heidari, M., & Amrai, K. (2011). Comparing self-handicapping among blind and deaf students. *Procedia-Social and Behavioral Science, 15*, 777-779.

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(2), 250-260.

Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big-Five factors of

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]

personality. *Personality and Individual Differences, 18*(4), 481-490.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, & Ferrari, T. A. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. American Psychological Association.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744-761.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer, & K. Corcoran (Eds.), *Measures for clinical practice* (pp. 446-452). New York: The Free Press.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65-94.

Stewart, M.A., & De George-Walker, L. (2014). Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences, 66*, 160-164.

Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(4), 271-281.

Wusik, M. F., & Axsom, D. (2016). Socially positive behaviors as self-handicapping. *Journal of Social and Clinical Psychology, 35*(6), 494-509.

Zhao, J., Li, R., Ma, J., & Zhang, W. (2019). Longitudinal relations between future planning and adolescents' academic achievement in China. *Journal of Adolescence, 75,* 73-84.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.5.9]